

## **ESCUELA E INMIGRACIÓN: GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA<sup>1</sup>**

**Mónica ORTIZ COBO**  
**Departamento de Antropología Social**  
**Universidad de Granada**  
**E-mail: monicaoc@ugr.es**

**RESUMEN:** En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada en contextos escolares. El objetivo de este estudio fue conocer la puesta en práctica de la política de atención lingüística al alumnado inmigrante extranjero a través de las Aulas Temporales de Adquisición Lingüística (ATAL), así como la implicación que esta política está teniendo en la realidad cotidiana de los centros escolares andaluces. La investigación se realizó en Almería, ya que ésta fue la primera provincia andaluza en la que se pusieron en marcha las ATAL (1997), experiencia piloto que posteriormente se extendería al resto de la comunidad autónoma andaluza. En dicha investigación se emplearon técnicas cuantitativas de recogida de información como la entrevista y la observación participante.

**PALABRAS CLAVE:** Acción educativa, inmigración extranjera, interculturalidad e integración.

**ABSTRACT:** This report shows the results of the research done in different schools. The main object was to know the policy of the “temporal classrooms for the linguistics acquisition (ATAL)” about the linguistic attention to the foreign immigrant pupil in Andalusia, and the consequences that this policy is having in the daily life of the Andalusian schools. The first city where the ATAL started to work was Almería (1997), and this pilot experience was continued in the rest of Andalusia. For this reason this research was done in Almería. The quantitative techniques used in this research to collect information was the interview and the active.

---

<sup>1</sup> Este artículo ha sido elaborado con datos obtenidos del trabajo de campo desarrollado entre los cursos escolares 2001-02 y 2002-03 para la realización de una tesis doctoral. Dicha investigación ha contado con la financiación del Ministerio de Educación y Ciencia, a través de los Programas destinados a la Formación del Profesorado Universitario.

**KEYWORDS:** Education policy, foreign immigration, interculturality and integration.

## **INTRODUCCIÓN**

La realidad vivida en los centros escolares con la presencia de alumnado inmigrante y el incremento de la diversidad lingüística experimentada en el Sistema Educativo Español ha generado la creación de recursos destinados a facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. Así por ejemplo, desde diversas Comunidades Autónomas se han gestionado medidas similares: en Extremadura, a través de la creación de las también denominadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; en Castilla-La Mancha con los Equipos de Atención Lingüística; en Canarias con el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural; en Cataluña con los Talleres de Adaptación Escolar; en las Islas Baleares con los Talleres de Lengua y Cultura; en Murcia con las Aulas de Acogida; o en Madrid con las Aulas de Enlace.

Concretamente, en la Comunidad Autónoma Andaluza la aparición de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística es anterior a su reconocimiento oficial o legislativo por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Así pues, por primera vez con el diseño del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) se reconocen las ATAL como medida específica encaminada a cumplir el objetivo 3 de dicho Plan: “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua español”. A continuación en el cuadro 1 se presentan los objetivos y medidas recogidos por el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante:

### **CUADRO 1: OBJETIVOS Y MEDIDAS PLANTEADOS POR EL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE**

**Objetivo 1: Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.**

**Medida 1.1.** Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio.

**Medida 1.2.** Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.

**Medida 1.3.** Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante

**Medidas 1.4.** Acceso a los servicios complementarios.

**Medida 1.5.** Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumno inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.

**Medida 1.6.** Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro

**Medida 1.7.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.

**Objetivo 2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.**

**Medida 2.1.** Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.

**Medida 2.2.** Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

**Objetivo 3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.**

**Medidas 3.1.** Creación de las aulas temporales de adaptación lingüística.

**Medida 3.2.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

**Objetivo 4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.**

**Medidas 4.1.** Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

**Medidas 4.3.** Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado y hacerlo para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.

**Objetivo 5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.**

**Medidas 5.1.** Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.

**Medida 5.2.** Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.

**Medida 5.3.** Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.

Fuente: Plan para la Atención Educativa de Atención al Alumnado Inmigrante 2001, p.12-20

En este Plan el marco global de las actuaciones dirigidas al alumnado inmigrante viene determinado por el Plan Integral para la inmigración en Andalucía<sup>2</sup>, aprobado en octubre de 2001 y diseñado para el periodo 2001-2004. Su elaboración arranca de la voluntad de atribuir la coordinación de las

<sup>2</sup> Otras comunidades autónomas también han actuado en la misma línea, aunque con sus peculiaridades. Así por ejemplo, la comunidad autónoma de Murcia plantea su "Plan para la integración de los inmigrantes en la región de Murcia (2002-04)", la de Aragón el "Plan Integral para la inmigración en Aragón (2002-04)", Navarra su "Plan para la integración de la población inmigrante (2002)" y Cataluña programa su "Pla Interdepartamental d'immigration (2001-04)".

políticas migratorias a un Departamento de carácter horizontal –la Consejería de Gobernación-, y de constituir un órgano permanente de coordinación como es la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias.

Posteriormente al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, incluye las ATAL dentro del compendio de actuaciones relacionadas con el alumnado inmigrante. Al respecto en su artículo 26 se establecen las siguientes medidas compensatorias:

- Programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona.
- Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios.
- Acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.

Como ya se ha apuntado las ATAL se inician con anterioridad a la normativa mencionada, en sus orígenes la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía apostó por un proyecto en el que se planteaba la creación de dos Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) ha propuesta de la Delegación de Educación de Almería. Esta iniciativa evolucionó, y fue aumentando el número de dichas aulas. Además, lo que comenzó siendo una experiencia piloto a nivel provincial (en Almería) se extendió al resto de provincias Andaluzas.

El trabajo etnográfico realizado se planteó como objetivo explorar en un contexto privilegiado, Almería, las condiciones en las que surge, evoluciona y se ejecuta la práctica de estas aulas. Al respecto Almería es un contexto privilegiado para explorar las ATAL por dos razones. En primer lugar, Almería

ha sido el marco en el se crean originariamente las ATAL, por tanto es la provincia Andaluza con mayor experiencia en la gestión de este recurso. Además en Almería se han puesto en marcha y han evolucionado otras actuaciones de atención directa al alumnado inmigrante extranjero (como es el caso de la Mediación Intercultural Escolar) lo que la ha convertido en el foco de mira o modelo a seguir en otros contextos. Por otro lado, no podemos obviar que Almería junto con Málaga son la provincias Andaluzas como mayor presencia de población inmigrante extranjera, lo que incrementa el grado de diversidad ya existente en su sociedad y, por supuesto, en sus centros escolares.

Para la consecución de los objetivos de investigación planteados se empleó una metodología etnográfica. Se utilizó como instrumentos de recogida de información la observación participante y las entrevistas en profundidad (realizadas a varios trabajadores de la Delegación Provincial de Educación, profesores de ATAL -concretamente a 32 profesores de un total de 44 que ejercían su función de apoyo lingüístico durante el curso 2002-03 en la provincia- y a mediadores interculturales).

Las entrevistas en profundidad incluían preguntas abiertas con las que se pretendía conocer y analizar la práctica desarrollada en estas aulas. El contenido de las entrevistas, tras su transcripción, fue sometido a un proceso de análisis del discurso.

En esta etnografía también se ha recurrido al análisis de documentos, concretamente de memorias e informes administrativos de la Delegación de Educación que han permitido explorar el origen y evolución de las ATAL.

## **1. ORIGEN DE LAS ATAL**

Las ATAL supusieron en sus comienzos una experiencia piloto llevada a cabo en Almería, y que posteriormente se hizo extensiva al resto de provincias andaluzas. La propuesta inicial de creación de estas aulas surgió durante el curso 1996/97 (concretamente en octubre de 1997) a partir de los procesos de formación conjunta iniciados entre un grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante” (formado por distintos profesionales de la Delegación de Educación, y varios centros educativos -con profesorado

de los Colegios Públicos de Primaria – uno del Municipio de El Ejido-, y otro – del Municipio de Roquetas de Mar-), "Almería Acoge" y la Universidad de Almería.

Durante 1997 este grupo de trabajo interprofesional se planteó “partiendo de las necesidades que manifestaban los profesores llevar con ellos una acción formativa que les ayudará, facilitará y mejorará su intervención en las aulas multiculturales”<sup>3</sup>. Se seleccionaron dos centros (centros en los que posteriormente se crearían las dos primeras ATAL) por “acoger a un número elevado de alumnado inmigrantes y por tener trayectoria de trabajo con inmigrantes desde hacia varios años”<sup>4</sup>. El proceso de trabajo que se llevó a cabo con estos dos centros se desarrolló según las siguientes fases:

**CUADRO 20: FASES DE TRABAJO CON LOS CENTROS IMPLICADOS EN EL GRUPO DE TRABAJO “ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE”**

1ª Fase	Acceso del grupo a los dos centros educativos. Negociación del trabajo con los colegios.
2ª Fase	Evaluación de las necesidades del profesorado a través de técnicas como la entrevista.
3ª Fase	Negociación de un proceso de formación con el profesorado de los dos centros.
4ª Fase	Realización de formación tipo curso con la impartición de temas expuestos, con la utilización de determinadas técnicas de recogida de datos: observación y diarios.
5ª Fase	Creación de dos “aulas puentes” <sup>5</sup> . Filosofía no segregacionista, sino facilitadora e integradora.
6ª Fase	Evaluación sumativa: encuesta y diferencial semántico
7ª Fase	Informe y negociación del informe

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo<sup>6</sup>

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se pusieron en marcha durante el curso 1997/98 (concretamente entrado ya el año 1998) en dos colegios de Educación Infantil y Primaria; uno en el Municipio de Roquetas de Mar y otro en el de El Ejido, centros que participaron, como ya hemos apuntado, en el grupo de trabajo e investigación anteriormente mencionado.

<sup>3</sup> Palabras textuales, recogidas del documento Administrativo: “Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La escolarización del alumnado inmigrante”. Informe final. Servicio de Ordenación educativa. Centro de Profesorado De El Ejido. Curso 1997-98”

<sup>4</sup> Idem

<sup>5</sup> En los primeros documentos que hacen historia de las ATAL, no aparecen con tal nombre sino como “aulas puente”.

<sup>6</sup> Palabras textuales, recogidas del documento Administrativo: “Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La escolarización del alumnado inmigrante”. Informe final. Servicio de Ordenación educativa. Centro de Profesorado De El Ejido. Curso 1997-98”

En Almería, como en el resto de Andalucía, ha ido incrementándose paulatinamente el número de profesores dedicados exclusivamente a la atención lingüística del alumnado inmigrante extranjero, tal y como podemos comprobar en la tabla 22:

**TABLA 22: PROFESORADO DE ATAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA**

	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
<b>ALMERÍA</b>	2	4	7	12	29	44	65
<b>MÁLAGA</b>	-	-	3	8	15	17	39
<b>HUELVA</b>	-	-	-	3	10	14	18
<b>GRANADA</b>	-	-	-	-	3	6	12
<b>JAÉN</b>	-	-	-	-	-	5	11
<b>CÁDIZ</b>	-	-	-	-	1	2	7
<b>CÓRDOBA</b>	-	-	-	-	3	7	10
<b>SEVILLA</b>	-	-	-	-	3	7	15
<b>TOTAL EN ANDALUCÍA</b>	2	4	10	23	64	102	177

Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por las correspondientes Delegaciones Provinciales de Educación.

Las ATAL se han organizado de diversas formas. Concretamente en Almería se diferencian varios tipos de ATAL, según las instrucciones (las cuales detallaremos más adelante) que regulan su organización y funcionamiento. Por un lado, atendiendo al tiempo de permanencia del profesor de ATAL en el centro o centros, se distingue entre ATAL fija (cuando el profesor y su aula están ubicados en un sólo centro, y atienden prioritariamente a los alumnos de dicho centro) y ATAL itinerante (cuando el profesor de esta aula atiende a diversos centros durante unas horas semanales). Por otro lado, en función del nivel educativo en el que el profesor de ATAL actúa, se habla de ATAL de Primaria o de Secundaria. No todas las provincias andaluzas han contado o cuentan con estas cuatro modalidades de ATAL (ATAL fija de Primaria, ATAL fija de Secundaria, ATAL itinerante de Primaria y ATAL itinerante de Secundaria), sino que tan sólo diferencian entre ATAL Itinerante de Primaria y Secundaria. Por otro lado, en otras provincias las ATAL se organizan sólo como Itinerantes que atienden simultáneamente a Centros de Educación Primaria y de Secundaria.

## **2. LAS ATAL EN LA ACTUALIDAD: NORMATIVA REGULADORA**

En cuanto a la organización y funcionamiento de las ATAL debemos apuntar que su concreción normativa tuvo lugar con posterioridad a la creación de las mismas. En Almería, por ejemplo, pese a que las ATAL se crearon en 1997, la normativa correspondiente no se elaboró hasta el año 2000<sup>7</sup>.

En Octubre de 2000 la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería establece las primeras instrucciones acerca del funcionamiento y organización de las ATAL. Posteriormente, en Septiembre de 2002 y 2003, dichas instrucciones se perfilaron, y se introdujeron algunos cambios. A lo largo de este apartado haremos referencia a las cuestiones planteadas en dichas instrucciones, debemos señalar que cuando las sucesivas normativas introduzcan cambios especificaremos el tipo de cambio y el año en que se ha sido introducido.

Según las instrucciones de Octubre de 2000, los objetivos de las ATAL son dos. En primer lugar, atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo. Por otro lado, concretar un Programa de Acogida Inicial para el alumnado de otras culturas, así como programar actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y, en general, los objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado, y que deben tener reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro.

Tras estas primeras instrucciones del año 2000 se realizaron algunas modificaciones y ampliaciones. Una de ellas permite contemplar al profesor de ATAL no como la persona responsable de hacer efectivo el Programa de Acogida Inicial, así como de las actividades de convivencia, tolerancia y respeto, y de los objetivos de la Educación Intercultural del centro, sino como un colaborador en estas labores. Además de este, se añadió un tercer objetivo: facilitar al profesorado las orientaciones y los materiales necesarios para

---

<sup>7</sup> En el resto de provincias Andaluzas no hemos localizado normativa alguna hasta el curso 2002-03.



incorporar al alumnado al proceso normalizado de enseñanza y para su evaluación individualizada.

Las ATAL en sus comienzos fueron aulas permanentes o fijas, sin embargo, tal y como ya hemos mencionado se incorporaron otro tipo de ATAL, las itinerantes. Las diferencias de organización y funcionamiento quedaron ya reflejada en la primera Instrucción del año 2000. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística fijas son las que están ubicadas en un centro educativo de forma permanente, de manera que sus profesores se dedican a la atención del alumnado extranjero de ese centro a tiempo completo. Los profesores de estas aulas forman parte del claustro de profesores del centro. Este tipo de aula se caracteriza por ser de ámbito zonal; en este caso las ATAL ubicadas físicamente en un sólo centro atienden a alumnos que pertenecen a centros de la zona que no disponen de ATAL fijo ni itinerante. Esta característica, aunque se sigue manteniendo actualmente, no es tan frecuente como en los cursos anteriores. Cuando las dos primeras ATAL iniciaron su experiencia, los alumnos eran transportados en autobús. Existían dos líneas de autobuses; un autobús recogía a los alumnos y alumnas de las zonas próximas al ATAL del Municipio de EL Ejido, y el otro recogía a los alumnos y alumnas próximos al ATAL del Municipio de Roquetas de Mar. En este caso, los dos mediadores interculturales que en ese momento estaban trabajando en la provincia monitorizaban ese transporte. Posteriormente, cuando el número de profesores de apoyo lingüístico fue aumentando, y la necesidad de transportar al alumnado al ATAL de la zona fue disminuyendo, el transporte de estos niños se hizo en taxis. En este último caso el mediador acompaña al alumno en el taxi los primeros días. Por otro lado, en las ATAL itinerantes el profesorado se desplaza para atender a varios centros de la misma zona<sup>8</sup>. Estos profesores están adscritos al Equipo de Orientación Educativa de la zona donde se ubican los centros que atiende, pero no son miembros del claustro de los diversos centros.

---

<sup>8</sup> La dedicación horaria del profesor de ATAL itinerante es, según establece la normativa de esta provincia, de veinticinco horas de atención directa al alumnado en educación Primaria, y de un máximo de veintiuna en Educación Secundaria. El resto de horas, hasta treinta, se dedica a coordinación con tutores, orientadores y con el EOE, así como a desplazamientos

En relación con la organización de estas aulas, también es importante hacer notar que los centros en los que se ubican las ATAL son determinados por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia con la información de los propios centros y con el estudio de la zona por parte de los servicios de los Equipos de Orientación Educativa e Inspección. Los centros en los que se ubican las ATAL fijas son aquellos que presentan un alto número de alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua castellana.

Por otro lado, la ubicación de las ATAL no es definitiva; tanto las fijas como las itinerantes pueden desaparecer o aparecer según las instrucciones y según las necesidades, por lo que su localización se revisa todos los años.

Este tipo de atención lingüística va dirigida al alumnado de Segundo Ciclo de Primaria y alcanza el final de la Educación Obligatoria. En la primera normativa (2000), y sólo en ésta, se especificó que tendrían “prioridad los alumnos/as procedentes de culturas más distantes a la occidental en general y a la nuestra en particular (África, Asia, Europa Oriental...), y de familias socioeconómicas desfavorecidas”. Esta última idea resulta especialmente chocante si tenemos en cuenta que el recurso en cuestión se dirige a apoyar a aquellos niños que desconozcan el idioma, y el alumnado del resto de Europa concretamente Británicos ya tenían una importante presencia en la costa, alumnado que también desconocía el idioma. Si bien es verdad que la posición económica del los mismo no era equivalente a los de esas procedencias etiquetadas como “culturalmente distantes”. Es un reflejo más de la filosofía sobre la que se crean las ATAL, es decir, la consideración adaptativa del “culturalmente diferente”

El tiempo de asistencia del alumnado a las ATAL se regula del siguiente modo: para el caso de las ATAL fijas en Educación Primaria el tiempo de permanencia queda fijado en un máximo de un trimestre, y para las ATAL fijas de Educación Secundaria e Itinerantes, tanto de Primaria como de Secundaria, se establece en un curso. Sin embargo, con carácter excepcional, un alumno puede permanecer un trimestre o un curso más, según el caso, en los siguientes supuestos:

- “Enfermedad del alumno o alumna, la cual haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- Absentismo escolar por distintos motivos (desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen, etc.).
- Escolarización escasa previa en su país de origen.
- Dificultades de aprendizaje.
- Otras (debidamente estudiadas)” (Instrucciones 2000).

En todo caso, estas circunstancias deben ser valoradas por el orientador/a de referencia, tal y como se expresa en la orden:

En ningún caso, un alumno o alumna permanecerá en ATAL más de dos años (en caso de ATAL itinerante, tanto de Primaria como de Secundaria, y ATAL fija de Secundaria) o dos trimestres (en el caso de ATAL fija de Primaria) (Instrucciones 2000).

En cuanto a la normativa de la organización de estas aulas, se establece que la asistencia a estos grupos de apoyo se organizarán de manera que los alumnos vuelvan al aula ordinaria cuando en ella se imparta asignaturas como Educación Física, Música, Educación Plástica Visual o, en general, todas aquellas en las que no son tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumnado al currículo ordinario<sup>9</sup>.

Posteriormente, las instrucciones siguen regulando la organización de este tipo de aula y se establece que la formación de los grupos de atención no debe ser superior a doce. Cuando la cantidad de alumnos de atención es superior se podrán establecer grupos en función del conocimiento del castellano o de la escolarización previa del alumnado<sup>10</sup>. Además, no sólo se regula el número de alumnos por grupo de atención, sino también el lugar donde deben realizarse los apoyos:

---

<sup>9</sup> En las instrucciones del año 2003 se introduce una novedad respecto a la organización de los grupos de atención, ya que se especifica que “En ningún caso se autorizarán agrupamientos estables de alumnos/as a causa del desconocimiento de la lengua, desfase curricular u otros motivos o características ligadas al alumnado inmigrante”.

<sup>10</sup> En el curso 2003-04 se introduce una novedad, ya que los grupos de atención se limitan también por abajo, estableciéndose que éstos no pueden tener menos de cinco alumnos/as. Esto quiere decir que aquellos centros que tengan menos de cinco alumnos/as susceptibles de atención no recibirán este recurso. Sin embargo, se les facilita asesoramiento y orientación tanto didáctico-pedagógica como de material.

La atención al alumnado deberá realizarse siempre que sea posible en el aula ordinaria. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organizaran grupos de apoyo para llevar la atención fuera del aula ordinaria (Instrucciones 2000).

Por otro lado, debemos señalar que los profesores de estas aulas deben realizar una evaluación inicial de sus alumnos para conocer la situación de partida de éstos. En función de los resultados de esta evaluación, el profesor o profesora elaborará, según la normativa, una programación de aula que se incluirá en el Proyecto de la Etapa, y de la que tendrá conocimiento el orientador/a de referencia y el jefe de estudios del centro. Además, cada trimestre el profesorado ha de elaborar un informe individualizado de evaluación de cada alumno para facilitar el intercambio de información acerca del desarrollo del aprendizaje de los alumnos/as.

### **3. INTERPRETACIÓN DE LA NORMATIVA**

Pese a la normativa establecida desde la Delegación Provincial de Educación de Almería, encontramos que en la praxis la actuación llevada a cabo desde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no se ciñe a menudo a la misma, y que, con frecuencia, las excepciones, entendidas como tales en pro de una mejor integración del alumnado, se convierten en la norma. Dedicaremos este apartado a reflexionar sobre las contradicciones existentes entre la norma y la interpretación de la misma, es decir, entre el uso que se le quiere dar a las ATAL y el que realmente se está haciendo en la práctica escolar por los profesores de estas aulas, casi siempre inducidos por los centros escolares, a los que atienden.

#### **3.1. Confusión en el objetivo del ATAL**

Desde el punto de vista normativo las funciones de estas aulas son, por un lado, la atención del alumnado inmigrante extranjero con dificultades en el acceso al currículo, y por otro, la participación y la actuación dinámica en programas de acogida y en actividades interculturales. Analizando estas funciones, y contrastándolas con la realidad escolar de los profesores,

comprobamos que dichas instrucciones han llevado en ambos sentidos (ya sea por una interpretación incorrecta o por una deformación interesada de las mismas) a un alejamiento en la práctica de la normalización, y a una construcción de la “interculturalidad” como algo que atañe exclusivamente a algunos profesionales (por ejemplo, el orientador o el profesor de ATAL).

El hecho de que estas instrucciones hayan recogido la figura del profesor de ATAL, inicialmente como responsable y posteriormente como participante de las actividades de “interculturalidad” de los centros, ha reducido el fenómeno de la interculturalidad a una “cuestión” que debe ser abordada por el “especialista en inmigrantes”<sup>11</sup>. Esta realidad se ha puesto de manifiesto ante las convocatorias anuales de ayudas o subvenciones a los centros que presenten un proyecto de trabajo “Intercultural”. Los profesores de ATAL, con frecuencia, se han encontrado con una situación en la que el equipo directivo ha delegado en ellos la elaboración de dicho proyecto. Así lo comentaba el profesor de un ATAL que atendió a dos centros de la zona del Levante de Almería y por cuya aula pasaron 29 alumnos (curso 2002-03)<sup>12</sup> :

Los profesores creen que yo soy responsable de todo lo que tiene que ver con estos niños. Entonces... que llega lo del proyecto, el orientador no lo hace..., te dicen que si quieres pedirles tú el dinero para los niños, yo no lo hago... En este centro llegó la carta de Delegación y el secretario directamente me la pasó a mí: esto es para ti..., para hacer el proyecto. Pues bueno, lo haces, pero es que ellos también tienen que llevarlo a cabo (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria 22)<sup>13</sup>.

Este hecho responde a la dinámica que se ha generado desde los centros con el crecimiento cuantitativo de estos especialistas. Dinámica que ya apunta el responsable del Área de Compensación Educativa de la Delegación de Educación de Almería:

(...) la inercia de la atención al alumnado inmigrante es que el centro cuando le llega un alumnado inmigrante llamo a la Delegación para que me vayan a atenderlo o ponérmelo en disposición de que yo lo pueda atender (Responsable del Área de Compensación Educativa)

---

<sup>11</sup> Tal y como hemos podido comprobar en el campo los tutores a menudo se refieren al profesorado de ATAL como los “profesores de los moros” o “de los inmigrantes”.

<sup>12</sup> Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

<sup>13</sup> La forma de citar al entrevistado o entrevistada recoge el tipo de aula que atiende el docente (ATAL Fija o itinerante), el nivel en el que imparte su docencia (Primaria o Secundaria). Por último se incluye un número identificativo para diferenciar entre el profesorado con un mismo perfil docente.

Con la creación de un equipo específico externo se ha gestado la idea de que este colectivo de educandos es una “cuestión” de Delegación, que de “fuera” debe proceder la respuesta o solución que permita posteriormente la intervención del centro y los tutores.

En segundo lugar, es frecuente encontrar enfrentamientos entre lo que el docente reclama de estos profesionales y lo que los profesores de ATAL entienden como objetivo de estas aulas. Al respecto, la normativa específica que estos profesores deberán atender al alumnado que tenga dificultades para seguir el currículo por desconocimiento de la lengua y cultura del país de recepción. Si bien el profesor de ATAL tiene claro que su función es enseñar sólo la lengua vehicular de la escuela y además desde el punto de vista oral, por su parte, el tutor del aula ordinaria reclama la inclusión de otros contenidos curriculares (relacionados con el Conocimiento del Medio, Matemáticas etc.) en las enseñanzas que dichas aulas debieran impartir. En este sentido, encontramos posicionamientos distintos, que sin lugar a duda afectan al prestigio y a la acogida que desde los centros escolares se les da a los profesionales de las Aulas Temporales de Adaptación lingüística. No han sido pocos los testimonios en este sentido, como podemos comprobar en el siguiente fragmento de entrevista:

Los tutores, por pedir, claro que te piden que les des otras áreas: matemáticas, biología..., pero yo en el momento en que me lo piden les enseño las instrucciones y les digo que esa no es nuestra función, ya es mucho que les enseñamos lecto-escritura, cuando nosotros sólo tenemos que conseguir que esos niños se expresen y entiendan lo que se les dice (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria20).

Pero en estas circunstancias, con el fin de crear un clima de aceptación del profesorado de ATAL y para no ser visto como un agente externo e inútil alguno de estos profesores acceden a incluir otros contenidos curriculares en sus programaciones. Así lo expresan algunos de los profesores/as entrevistados, concretamente la profesora de un Aula Temporal de Adaptación Lingüística de Secundaria que atendió a diez centros de la zona Norte de Almería (zona en la que la procedencia más representativa es la de Hispanoamérica y la Unión

Europea) durante el curso 2002-03 (siendo 67 los alumnos que durante ese curso pasaron por su aula)<sup>14</sup>:

Yo trato de avanzarles en las otras asignaturas, es que estos niños no se enteran de nada en clase. Por ejemplo, en historia o biología trato de explicarles las cosas con un vocabulario más sencillo.... Tal y como se lo dan en clase, no se enteran de nada (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria 20).

Por otro lado, en la cotidianeidad de estas aulas hemos encontrado una situación recurrente, que resulta ser una extensión de lo anteriormente expuesto. Nos referimos al hecho de que los profesores tutores suelen demandar al profesor de ATAL la planificación y elaboración de las tareas escolares para el tiempo en el que el alumno/a se incorpora al aula ordinaria. Esto provoca en el profesor de ATAL cierto sentimiento de impotencia e incompreensión por la forma de entender la gestión educativa de este alumnado. Al respecto compruébese la percepción del responsable de un aula de este tipo que se desplaza a cinco centros con unas tasas especialmente elevadas de alumnado extranjero:

(...) los tutores cometen el fallo de pensar que toda la labor es nuestra. El que el niño vaya para delante y aprenda es sólo nuestra labor. Yo no puedo ponerles tarea para toda la semana..., si a lo mejor a ese alumno lo vuelvo a ver dentro de tres días. Es su tutor el que tiene que adaptarle un poco la asignatura (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria<sup>21</sup>)

Esta circunstancia implica en los centros escolares una práctica cada vez más excluyente y segregadora. El hecho de crear un espacio y de tener profesorado específico para este alumnado, algo demandado además por el docente, supone para el alumnado inmigrante extranjero la imposición de un estatus y de un determinado tipo de relación con los demás compañeros.

### **3.2. Ambigüedad en los límites temporales de atención desde el ATAL**

A la hora de analizar y constatar la puesta en práctica de la normativa reguladora de estas aulas<sup>15</sup>, nos detendremos en una de las características que

<sup>14</sup> Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

<sup>15</sup> Pese a que la normativa provincial insta a que los alumnos y alumnas durante su estancia o asistencia al ATAL vuelva al aula ordinaria para cursar asignaturas como la Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual u otras asignaturas en las que no sea determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno al currículo, encontramos con bastante frecuencia que dicha medida no se hace efectiva. El profesorado apunta a la imposibilidad de

ha pretendido teñir a este recurso de un carácter temporal o transitorio, y con ello dotarlo de un semblante integrador. Sin embargo, en la realidad escolar, la intervención puntual suele alargarse en el tiempo. En el caso de las ATAL fijas de Primaria, el límite de tres meses de atención a estos alumnos/as se suele extender a los seis meses; la frecuencia con la que se prolonga esta medida hace que lo que en un principio se había planteado como una excepción se convierta en la norma. La prolongación en el tiempo de permanencia ocurre de igual forma en el resto de ATAL, ya sean fijas o itinerantes, de Educación Primaria o Secundaria. Así se reconoce en el siguiente fragmento de entrevista:

Excepcionalmente pueden ser dos años, y yo el “excepcionalmente dos” lo cojo cuando lo necesito, que es la mayoría de las veces. Pero no más, hay que cumplir la normativa. Entonces, con todo el dolor de mi alma... Este año yo tengo alumnos que se van sin un nivel adecuado, esos creo que van a ir a un fracaso escolar, o cuando cumplan los dieciséis años se van a ir a trabajar, escribiendo, leyendo muy mal, y hablando regular español, sin utilizar la estructura de la oración correctamente (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria24).

Por otro lado, existen situaciones en las que algunos alumnos, tras haber pasado por el ATAL el máximo tiempo permitido por las instrucciones, incluyendo el periodo de supuesta excepcionalidad, han seguido asistiendo a dicha aula. Esta circunstancia se ha dado incluso con alumnos que han sido derivados de otros centros. La extrañeza de una mediadora intercultural que habitualmente visita una de las ATAL de la zona del poniente de provincia lo pone de manifiesto:

Yo, la verdad, no sé cómo las dos niñas marroquíes del centro “x” están en el ATAL; estas niñas ya vinieron hace unos años..., yo creo que se les ha perjudicado más que otra cosa, el sacarlas de sus clases cuando ya estaban adaptadas, y con sus compañeros... (Mediador Intercultural1).

Algunas posibles explicaciones encontramos a estas situaciones. Fundamentalmente la prolongación de la estancia del alumnado en ATAL responde a presiones e insistencias de sus tutores, en esta línea apunta la siguiente reflexión:

La decisión de cuándo un alumno sale debería ser del ATAL. Hay muchas veces que los tutores consideran que un alumno debería seguir en el ATAL, y yo considero que no. A mis compañeros también les ha pasado con frecuencia...; alumnos que ya han ido allí y se los meten un poco forzados. Niños que llevan dos años..., incluso pasados los dos años (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria22).

---

respetar dichas asignaturas cuando tienen diversos grupos compuestos de alumnos de diferentes cursos, con horarios distintos, sobre todo en Secundaria.



Todos estos testimonios y experiencias realmente nos hacen cuestionar la intención de este recurso, es decir, “la idea de que los alumnos pasen el mayor tiempo posible en sus aulas ordinarias para favorecer la integración del alumno con su grupo de referencia”. Debemos aclarar que la atención a algunos niños que ya han pasado por el ATAL responde a que en algunos centros el número de alumnado inmigrante extranjero con necesidad de este recurso desciende considerablemente, por lo que para rentabilizarlo vuelven a incorporar a antiguos alumnos del ATAL. Debemos recordar que las ATAL, tanto fijas como itinerantes, no se crean con carácter definitivo sino que pueden cambiar su ubicación en función de las necesidades de la provincia. Esta puede ser la razón por la cual algunos centros con ATAL fija, en un intento de mantener dicho recurso, sostienen la necesidad de esta aula en el centro, debido al amplio número de alumnado con necesidades de atención lingüística, pese a que estos ya han pasado por ella.

### **3.3. Dificultades y contradicciones en la selección del alumnado de las ATAL**

Una de las cuestiones ampliamente discutidas, y que introducen cierta confusión en la derivación del alumnado inmigrante al ATAL, es la determinación de cuáles son los alumnos y alumnas aptos para esta atención lingüística. Nos referimos a cuál es el nivel de español que debería presentar un alumno para recibir este apoyo, y con qué nivel debería darse éste por finalizado. En este sentido, pese a que las instrucciones no lo reflejen, la Delegación Provincial de Educación maneja un baremo para clasificar las competencias lingüísticas del alumnado. En esta clasificación se diferencian cuatro niveles:

Nivel 0: ausencia de conocimiento del castellano (normalmente los recién llegados a España).

Nivel 1: ciertas nociones de castellano a nivel oral, pero claramente insuficiente para seguir el currículo.

Nivel 2: dificultades en el castellano especialmente en lecto-escritura.

Nivel 3: conocimiento suficiente para seguir el currículo.

En el contexto de estos datos, y volviendo a los niveles de competencia lingüística, en la práctica escolar existen ciertas dificultades en relación con esos cuatro niveles establecidos, ya que a menudo no parecen establecerse con claridad estas distinciones entre los alumnos. Al respecto algunos de los profesores entrevistados reconocen cierta ambigüedad, sirva como ejemplo lo que comentaba una de las profesoras de estas aulas itinerantes que se desplazó durante el curso 2002-03 a siete centros de la zona Norte de Almería:

Lo de los niveles de los niños..., es necesario establecer con más detalle esos niveles... Cómo discriminar en todos los niveles, y saber cuándo exactamente ese niño tiene que ir al ATAL, y cuando tiene que salir, eso es fundamental, porque nos los dejan ahí.... Este es extranjero y ahí, pero no, tiene que pasar a su aula, tiene que integrarse en su aula. Si tiene que pasar a un refuerzo de lengua, pues pasa, pero no por ser extranjero tiene que estar definitivamente en ATAL (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria32).

Además, tampoco parecen aplicarse del mismo modo las orientaciones que desde la Delegación de Educación se han establecido, ya que mientras que la mayoría de profesores de ATAL atiende a alumnos de nivel 0 y 1, puesto que no tienen permitido atender al resto de niveles, otros reconocen atender a alumnos de nivel 2. Así lo manifiesta una profesora que asistió a cuatro centros distintos de la capital de Almería (zona en la que se contabilizó 2210 alumnos extranjeros para el curso 2002-03, en su mayoría extranjeros procedentes del Magreb-857 alumnos/as- y de Hispanoamérica-755 alumnos/as-) y por cuya aula pasaron 32 alumnos<sup>16</sup> durante el curso 2002-03:

Lo que tenemos mandado es que atendamos solamente el nivel 0 y 1, pero.... Lo que pasa es que... yo sí estoy atendiendo el nivel 2, porque claro, se supone que el nivel 2 no tenía que atenderlos..., pero siguen dando problemas, y los profesores de secundaria no saben atender ese problema y yo lo atiendo. Se supone que en el momento en el que el alumno habla y entiende ese problema, ya no es del ATAL (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria27).

Por otro lado, las instrucciones establecen que los alumnos a los que van dirigidas estas aulas son alumnos de ESO, Tercer y Segundo Ciclo de Primaria. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que existe profesorado que atiende a alumnos de Primer Ciclo de Educación Primaria, sirva como ejemplo la experiencia de la profesora de ATAL que atiende un aula Fija en el Municipio de El Ejido:

---

<sup>16</sup> Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

Las normas no permiten coger a estos alumnos, pero en el claustro se había acordado con el profesorado, y entonces estoy cogiendo de primero y segundo. Aunque es a partir del tercer ciclo cuando los podemos atender (Profesora de ATAL Fija Primaria3).

Esta profesora atendió entre el primer y segundo trimestre del curso 2002-03 a 9 alumnos de 1<sup>er</sup> Curso de Primaria y 9 de 2<sup>o</sup> Curso de Primaria<sup>17</sup>.

Como puede verse, la intervención a estos niveles responde a demandas y presiones del centro escolar. Esta circunstancia a menudo pone de manifiesto cierta contradicción, si tenemos en cuenta que a estos niveles los alumnos precisamente están aprendiendo en el aula ordinaria a desarrollar sus competencias comunicativas. Además, debería considerarse la angustia vivida por el alumno/a con tantos y tan seguidos periodos de adaptación. Sin mencionar la cuestión de qué debe experimentar un alumno de once o doce años al compartir aula con niños de seis o siete años.

Con respecto a las etapas de atención, la normativa excluye como objeto de atención a los alumnos de Bachillerato. Las razones que a este respecto manifiesta el docente, tanto tutores como profesores de ATAL, son dos: la primera, que el Bachillerato no es una etapa obligatoria, con lo cual la Administración no tiene ninguna responsabilidad y obligación en este sentido; y la segunda razón es que apenas llegan alumnos inmigrantes extranjeros a esta etapa. Sin embargo, si bien es verdad que el número de escolares descende considerablemente en bachillerato, también es cierto que hay profesores de ATAL Itinerantes que acuden a un centro para atender a un sólo alumno (bien de la ESO o de Primaria). Por otro lado, otras situaciones contradictorias persisten, teniendo en cuenta que en un mismo centro encontramos alumnos que son atendidos por los profesionales de ATAL y otros que no lo son, debido a la propia Etapa Educativa en la que están escolarizados. Esta circunstancia a menudo es incomprensida por el propio alumnado. Así nos lo pone de manifiesto la experiencia vivida por un profesor de ATAL de Secundaria:

---

<sup>17</sup> Datos extraídos de documentos internos del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (curso 2002-03) en los que se recogen los horarios y agrupación de alumnado que será atendido por los profesores de ATAL, documentos que los mismos profesores hacen llegar al Equipo.

Nosotros no podemos coger alumnos de Bachillerato; este año han llegado tres o cuatro. No podía cogerles porque no son de enseñanza obligatoria..., pero si voy al centro, ¿por qué no voy a meterlos en mi aula?, aunque sean de bachillerato... La alumna rusa se sentía mal y me decía que quería clases de español conmigo, y que por qué ella no... Pero cuando llegaron, la orientadora y yo dijimos: "la normativa no lo permite, pues no..." (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria31).

Pese a que la mayoría de los docentes opta por no atender a los alumnos de bachillerato y ceñirse a la normativa, otros, por el contrario, sí que deciden atenderlos. Sirva como ejemplo la práctica de otra profesora de un ATAL de Secundaria:

Este año he tenido a dos chicos de módulos profesionales de nivel superior..., y una chica vino con mucha dificultad, pero con una capacidad de trabajo extraordinaria, una niña rumana. El jefe de estudios me dijo que había dos chicos rumanos y que estaban en el módulo..., y que les vendría bien..., pero claro, él me dijo que si me venían bien y yo le dije que sí. Uno abandonó porque no tenía ganas de trabajar, y conmigo hay que trabajar mucho, y la niña ha sacado su primer ciclo de Formación Profesional. Le ayudé estableciendo sinónimos, más legibles para ella..., y se lo hice yo. Yo entiendo que allí donde hay carencias, todos los recursos son importantes. ¿Le vamos a poner límites a una necesidad? ¿Por qué? ¿Por razón de edad?, me parece un absurdo... (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria23).

Tal y como se ha puesto de manifiesto, las interpretaciones que se hacen de la normativa y de la práctica de ATAL son particulares según el contexto. Encontramos que una misma situación se resuelve de forma diferente según las circunstancias (que haya más o menos alumnos inmigrantes extranjeros en un centro) y la actitud de los profesionales de la educación, lo que se traduce en una desigualdad de oportunidades para el alumnado inmigrante extranjero dentro de un mismo sistema educativo. Aunque la Administración creó este recurso para facilitar la integración del alumnado inmigrante extranjero, la posibilidad de acceder a él dependerá en muchos casos de multitud de variables externas y circunstanciales, las cuales pueden dejar a unos fuera del sistema de compensación educativa y a otros dentro.

### **3.4. El ATAL como un espacio segregador**

Como hemos comprobado, se dan insistentes presiones desde los centros escolares al profesor de ATAL para ir más allá de las instrucciones. Y esto se produce en algunos casos por el desconocimiento de cuáles son las funciones de las ATAL y de sus profesionales. Sin embargo, la percepción que tiene el

profesor de ATAL es la de que los tutores de este alumnado tratan de eludir la intervención directa con el alumno. Como puede comprobarse en la entrevista realizada a una profesora que atiende a siete centros de Secundaria del Norte de Almería:

Yo, en muchas ocasiones, he detectado que más que el interés porque los alumnos aprendan para incorporarlos al aula, lo que quieren es que les quiten el problema del aula (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria32).

En la misma línea nos comentaba otro docente que atiende a dos centros de Secundaria de la zona del Levante almeriense:

Yo les mando tareas para clase porque me lo ha pedido el tutor. Entonces yo les doy tareas, y ellos en el momento en que se bloquean, porque no saben seguir porque no entienden algo, pues se lo saltan. Siguen, siguen, se lo saltan, siguen, siguen, se lo saltan... y no tienen..., deberían decirle a su profesor que no entienden eso y que les explicara un poco para poder seguir (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria22).

En definitiva, las ATAL se están convirtiendo en muchos casos en un apéndice de los centros escolares, un lugar donde se concentra el alumnado inmigrante extranjero, donde se les aísla y se les transforma para ser integrados en términos curriculares.

Hemos visto cómo la creación de un nuevo recurso “específico” y “especial” para atender a un colectivo determinado sitúa al tutor como un profesional que tiene que estar al margen hasta que el alumno esté preparado o listo para adquirir contenidos curriculares.

Por otro lado, no es extraño encontrar situaciones en las que el alumno inmigrante extranjero se niega, o es reticente, a salir del ATAL para incorporarse a su aula ordinaria. Niños y niñas que incluso afirman no dominar aún el español, y que se muestran angustiados por querer permanecer en un lugar donde se les presta atención, donde se sienten útiles y valorados, donde comparten con otros niños y niñas experiencias, temores y juegos, a pesar de no hablar todos ellos el mismo idioma. Este miedo a salir de esta “isla” se hace aún más fuerte cuando el alumno que concluye su estancia en el ATAL pertenece a otro centro escolar de la zona, al que debe nuevamente incorporarse.

En relación a esto último, tampoco hemos podido pasar por alto otra de las experiencias vividas en el campo. Nos referimos a la situación en la que los alumnos que llegan en transporte desde otros centros de Educación Secundaria son atendidos por un ATAL fija de un Centro de Educación Primaria. Alumnos de ESO que han tenido que convivir y aprender con compañeros de edades bastante inferiores a las suyas. Ello genera soledad y aislamiento, que son especialmente visibles en la hora del recreo. Pese a que en estos casos la exclusión de la vida escolar y social de un alumno se hace más patente y llamativa, la tendencia del alumnado inmigrante extranjero que asiste al ATAL es la misma (incluso de aquellos que pertenecen al propio centro donde se ubica el Aula Temporal de Adaptación Lingüística). El alumnado de estas aulas a menudo crea grupos de juego aislados del resto de compañeros del colegio. Esto se acentúa en los casos donde los alumnos asisten a un ATAL fija, ya que el número de horas que el alumno pasa en este aula es muy superior al que pasa en el aula ordinaria.

Por otro lado, también se ha observado, sobre todo en las ATAL fijas, cómo los profesores de estas aulas suelen acompañar a sus alumnos en las excursiones y salidas extracurriculares. El profesor de ATAL interviene, con la finalidad de que el grupo de alumnos del ATAL participe en la vida del centro y en las actividades organizadas por el mismo. Sin embargo, nuevamente la buena intención se torna en un efecto contrario, ya que es el alumnado extranjero inmigrante del ATAL y su profesor los que interaccionan entre ellos de forma aislada, sin participar en el juego y en relación con el resto de compañeros. Nuestras impresiones se unen a alguna anécdota vivida por algunos profesores, véase la de la profesora de ATAL de tres centros del Municipio de El Ejido:

Al principio de curso hicimos una excursión en la que fuimos a Almería, al Salón del Niño Infantil. Entonces los alumnos de sexto le comentaron a su tutora: "mira, maestra, los alumnos inmigrantes". La maestra les dijo que ellos vienen porque son de nuestra clase, no es porque venga la maestra.... Yo no quiero apartarlos y decir, bueno... pues tú que eres la maestra de inmigrantes vas con ellos de excursión, no.... Yo los acompaño, y si ellos necesitan ayuda y apoyo... (Profesor de ATAL Fija Primaria4).

Con lo expuesto hasta el momento podemos reflexionar sobre lo que estas aulas suponen para la comunidad educativa. En este sentido, puede resultar

muy ilustrativo exponer la anécdota vivida por una profesora de una ATAL Fija de un centro de Educación Primaria con uno de los índices más elevados de alumnado extranjero (para el curso 2002-03 dicho centro escolarizó 123 alumnos extranjeros, de los cuales 48 presentaban un nivel 0 de español, 10 un nivel 1, 22 un nivel 2 y 43 un nivel 3)<sup>18</sup>. Anécdota que pone de manifiesto cómo los propios alumnos inmigrantes extranjeros pueden vivir la entrada en el ATAL:

Tengo una niña rusa que es bastante introvertida, pero ya no es ni sombra de lo que era. Al principio rechazaba completamente el ATAL, consideraba que era de bebé... Se consideraba diferente..., el hecho de salir de su clase, donde estaban sus compañeros, y venir conmigo.... No entendía por qué... Un día le pregunté por qué de esa actitud y me dijo que no sabía a qué venía aquí (Profesor de ATAL Fija Primaria7)

En esta misma línea resulta especialmente revelador uno de los testimonios recogidos en el campo. Éste demuestra cómo puede percibirse el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, no sólo por el alumnado inmigrante extranjero, sino también por algunos padres y madres de estos alumnos. La situación a continuación narrada tuvo lugar en otro centro de Educación Primaria del Poniente almeriense que también registró en el curso 2002-03 una de las tasas más significativas de alumnado extranjero de la provincia (181 alumnos extranjeros, de los cuales 61 presenta un nivel 0 de español, 45 de ellos un nivel 1, 40 un nivel 2 y 35 un nivel 3)<sup>19</sup>:

Hoy ha llegado la única niña inglesa que tengo en clase, con su padre. El padre ha venido con una carta que decía que su hija ha pasado el fin de semana mal, que la "seño" no la entiende. Luego he pedido que viniera la profesora de inglés para que me sirviera de traductora..., y va y me dice el padre que su hija está en una clase de retrasados, y que su hija no tiene por qué estar allí. Yo le he explicado que aquí los niños aprenden español. El me contesta que vale, que no deficientes, pero que es una clase de negros y moros (Profesor de ATAL Fija Primaria1).

En definitiva, no es el hecho de prestar un apoyo a este alumnado en el aprendizaje del español lo que es percibido negativamente, sino la forma en la que se organiza. Esta forma de organizar la atención está facilitando la construcción de ideas en las que el ATAL viene a ser un espacio para alumnos con déficit, alumnos etiquetados por ser inmigrantes extranjeros, en definitiva diferentes por lo que deben ser separados del resto, de los "normales".

---

<sup>18</sup> Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

<sup>19</sup> Idem

#### **4. IMPLICACIONES ESCOLARES DE LAS ATAL**

La creación de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística supone realmente el surgimiento de un recurso administrativo no tanto de una norma, de ahí los diversos usos o ejecuciones del mismo según los contextos. De hecho la aparición de diversas normativas en la provincia de Almería muestra su carácter adaptativo. Esta normativa (la primera en el año 2000) como ya hemos apuntado surge con posterioridad a la creación de las ATAL (curso 1997-98), coincidiendo con un crecimiento importante de estas aulas que hace necesario un control sobre ellas. Creemos importante comenzar estas implicaciones subrayando esa “flexibilidad” del recurso y la “arbitrariedad” con la que se está llevando a cabo, lo que está dando lugar a que situaciones similares se resuelvan de modos diferentes (atención y no atención lingüística). Ello no sería cuestionado si no fuera porque esa “flexibilidad” está conduciendo a actuaciones de carácter discriminatorio.

A través de las observaciones realizadas hemos constatado que las excepciones a la norma, sobre todo en la temporalidad de actuación del profesor de ATAL con un alumno, están haciendo que el tiempo de separación de este alumnado con respecto al resto de compañeros del aula ordinaria se prolongue, y a veces durante bastante tiempo. Así pues se está consagrando y visualizando la distinción entre dos categorías de alumnos, y se está olvidando que los pequeños se sienten iguales que sus compañeros, y además desean serlo. El ser rotulados como diferentes sólo puede ser vivido como una exclusión y rechazo (Juliano 2001). Si bien las ATAL son creadas como un recurso de discriminación positiva o “inclusor”, se está llevando a cabo con otras funciones, ya que el ser inmigrante y hablar otra lengua está suponiendo la disgregación de este alumnado hasta que “deje de ser diferente”.

Por otro lado, se ha observado que la política lingüística propuesta por la Administración con respecto al alumnado inmigrante extranjero se ha desarrollado en un marco confuso. Tras numerosas conversaciones con los principales implicados, es decir tutores y profesores de compensatoria, podemos afirmar que la creación de este recurso de atención al alumnado



inmigrante extranjero parece arrastrar una falta de precisión en los objetivos que se persiguen y en el análisis crítico de la manera en la que funciona. Además, tampoco disponen de instrumentos que les permitan evaluar de forma fiable los progresos de su alumnado y poder determinar en qué momento están listos para incorporarse a su aula de referencia. Esta falta de precisión en las limitaciones de la enseñanza del español al alumnado inmigrante extranjero afecta no sólo al profesor de compensación educativa, sino al profesor tutor, ya que la atención a este alumnado no debería recaer exclusivamente en el profesorado de ATAL. El profesor del aula de referencia del alumno inmigrante debería jugar un papel activo en su desarrollo lingüístico, ya que éste será su tutor y el aula ordinaria será su medio natural de desarrollo e interacción.

Pese a estas consideraciones, las ATAL han sido construidas sin lugar a duda con la finalidad de ayudar al alumnado extranjero a superar sus dificultades con la lengua vehicular de la escuela. Sin embargo, como puede comprobarse, no es la única función que están cumpliendo, aunque de esas otras funciones no parecen ser conscientes los diversos agentes escolares. En este sentido, se pone de manifiesto que estas aulas están sirviendo de recurso para “quitar problemas” al profesorado. El docente percibe la escuela como un espacio que va soportando cada vez más problemas: la educación especial, la violencia escolar, etc., por lo que, tal y como hemos podido observar, el tutor demanda que en la medida en que se pueda los “problemas” se traten fuera del aula. La lógica que subyace a sus demandas es una lógica utilitarista y funcional. Se piensa en el alumno como un proyecto académico y no tanto como un futuro ciudadano.

Todo esto no supone que los apoyos lingüísticos no deban darse, o que el alumno no aprenda el español, pero sí es necesario determinar cómo, para qué y en qué contexto deben hacerse. Las ATAL, pues, no responden realmente a una acción de discriminación positiva, sino que son una respuesta a las demandas docentes. Al respecto debemos subrayar el supuesto base de que es necesario un cambio en la concepción de lo que es o debe ser “la clase” y “el magisterio”, y tratar de crear en el docente una actitud positiva hacia el trabajo coordinado y cooperativo entre profesionales.

Por otro lado, en el contexto escolar, tal y como se ha constatado, no sólo no se visualiza la pluralidad lingüística existente, sino que tampoco se es consciente del valor que tienen esas “otras” lenguas. Al respecto, Vila (s.f), experto lingüista que ha realizado diversas investigaciones etnográficas en estos temas, reconoce:

Que en muchos casos, se olvida que estas criaturas ya son competentes en mayor o menor grado (según edad, nivel de escolarización previo, uso de la lengua en el contexto familiar, etc.) respecto al uso del lenguaje y se las coloca en una situación de “indefensión” lingüística obligadas a hacer cosas con la lengua de la escuela sin que las cosas que saben hacer a través de su propia lengua tengan ninguna relevancia, se dificulta que desarrollen actitudes positivas hacia la nueva lengua y hacia el aprendizaje de la lengua de la escuela (Villa s.f, 15).

Así pues, la perspectiva según la cual al alumno “le falta algo” se opone a lo que fundamenta una escuela de la “diversidad”, es decir, una escuela que tenga como punto de partida lo que el niño puede ofrecer (Giménez 1994).

Por su parte, Vila (2004) apunta que en los programas o situaciones de submersión lingüística<sup>20</sup> (como es el caso del contexto estudiado) la práctica educativa debe priorizar las actividades colectivas y cooperativas. Sin embargo, en las prácticas que han observado en el trabajo de campo, una vez transcurrido el tiempo de estancia en el ATAL, y el alumno se incorpora al aula ordinaria (a menudo con un escaso manejo del español), el trabajo se torna en una actividad exclusivamente individualizada. Esto es fácilmente observable en la habitual disposición en hilera de las sillas. Esta organización refleja un estilo de enseñanza basado en la transmisión unidireccional (maestro-alumno) de los contenidos, donde la comunicación y la colaboración entre compañeros suponen un elemento disruptivo del proceso de transmisión. Del mismo modo, también perfila un sólo tipo de alumno, un alumno “normal”, sin “problemas”, y un tipo de aula sin aparente diversidad. Así pues, esta forma de gestionar la presencia del alumnado inmigrante extranjero evidencia elementos

---

<sup>20</sup> Vila (s.f) diferencia entre los programas de inmersión lingüística y los de submersión lingüística. En la inmersión lingüística existe voluntariedad de quien asiste a esos programas; el profesional es bilingüe, por lo que prima un aprendizaje contextualizado y comunicativo. Por su parte, en la submersión lingüística no suele existir voluntariedad en la elección del “programa de cambio de lengua hogar-escuela”, el profesorado no conoce la lengua del escolar y por lo tanto el alumno no puede utilizar su lengua para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas.

asimilacionistas en los que se desconsidera la diversidad lingüística, ya que el único objetivo es la sustitución de la lengua (Mijares 2004).

Para concluir apuntaremos que la argumentación explícita que subyace a este tipo de política de sustitución lingüística se refiere a la necesidad de integración de estos colectivos. Otra argumentación, en este caso implícita, supone la necesidad de mantener una determinada identidad cultural y lingüística, que se percibe en peligro. En ninguno de estos casos se acepta que se preserve y garantice el derecho democrático a la diversidad, a la diferencia individual y colectiva, a mantener distintas identificaciones nacionales y, en definitiva, a la pluralidad cultural y lingüística (Vila 1998). Por otro lado, este modelo de enseñanza segregada de la lengua del país de recepción está gestando la idea de que la solución al “problema” viene de “fuera”, y que, consecuentemente, el “problema” debe resolverse desde fuera. Por consiguiente, resulta necesario una reflexión sistemática sobre la práctica escolar y sobre sus efectos a corto, medio y largo plazo en el colectivo de los alumnos, en el entorno sociocultural de la escuela y en sus propios planteamientos (Carrasco, 1997).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CARRASCO, S. (1997): “Sobre algunos usos y abusos del concepto de cultura en educación”, *Cuadernos de pedagogía*, nº 267, pp.14-20.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en el Comunidad Autónoma Andaluza. Sevilla, Junta de Andalucía, 2001.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. BOJA 118. Junta de Andalucía.
- GIMÉNEZ, C. (1994): *Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social. Memoria de Investigación*. Informe de Investigación. Financiada por el CIDE/MEC. Universidad Autónoma de Madrid.

Instrucciones de dieciséis de octubre de dos mil de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones de uno de septiembre de dos mil tres de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones de veintiséis de septiembre de dos mil dos de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

JULIANO, D. (2001): *Inmigración y educación en clave de futuro*. Material multicopiado.

Memorias Informativas (del curso 1998-99 al 2002-03) del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. Delegación de Educación de Almería.

MIJARES, L. (2004): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral inédita. Departamento de estudios Árabes e Islámicos. Universidad Autónoma de Madrid.

Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La Escolarización del Alumnado Inmigrante. Informe Final. Servicio de Ordenación Educativa. Centro del Profesorado de El Ejido. Curso 1997-98.

VILA, I. (2004): *Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización*. Material multicopiado.

VILLA, I. (s.f.): *¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?. Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración*. Material multicopiado.